

Universidade Gama Filho

TATIANA RAMOS DOURADO

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS EM  
ORGANIZAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Brasília

2010

TATIANA RAMOS DOURADO

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS EM  
ORGANIZAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Monografia apresentada à Universidade Gama Filho como  
requisito parcial para obtenção do título de especialista em  
Gestão Estratégica de Pessoas.

Nome do orientador: Iran Barros Nunes

Brasília

2010

TATIANA RAMOS DOURADO

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS EM  
ORGANIZAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Monografia julgada e aprovada

Professor Orientador: Iran Barros Nunes

Membro da Banca Examinadora:

Brasília/2010

Dedico este trabalho à minha mãe Rosa, pela dedicação incansável e apoio constante. Exemplo de força e ternura, determinação, integridade e doação.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro Cristian, pelo suporte e paciência. Ao STJ pela oportunidade e apoio na realização deste estudo. À minha família, por tudo.

“Uma nova forma de pensar e de aprender será necessária, se desejamos evitar reagir aos problemas de hoje com as soluções de ontem, enquanto os desafios de amanhã nos engolfam”

Dilworth (1998)

## RESUMO

Este trabalho aborda o tema do desenvolvimento de competências humanas, com enfoque em sua vertente comportamental, e sua relação com a aprendizagem organizacional. Para tanto foi realizado um levantamento bibliográfico acerca dos conceitos de “aprendizagem organizacional” e “competências” para, então apresentar algumas tendências e desafios na busca de soluções para o desenvolvimento de pessoas e a construção de organizações que aprendem.

Palavras-Chaves: competência, desenvolvimento, aprendizagem organizacional

## Sumário

Introdução.....	pág. 9
Capítulo 1. Aprendizagem Organizacional – as organizações que aprendem..	pág. 11
Capítulo 2. Competência – um conceito em multifacetado.....	pág. 15
Capítulo 3. Desenvolvimento de competências comportamentais – uma realidade emergente e emergencial.....	pág. 23
Capítulo 4. Abordagens de T&D com enfoque em competências comportamentais – semeando mudanças.....	pág. 26
Capítulo 5. Da criação de potencial à conversão em desempenho – “o pulo do gato” .....	pág. 32
Capítulo 6. Desenvolvendo competências através da aprendizagem pela ação – agregando desempenho e resultados .....	pág. 37
Capítulo 7. O papel das organizações – outras variáveis atuantes.....	pág. 44
Capítulo 8. Desenvolvendo Pessoas e Organizações de Aprendizagem - em busca de soluções integradas.....	pág. 46
Considerações Finais.....	pág. 53
Referências.....	pág. 57



## Introdução

O presente estudo trata o tema do desenvolvimento de competências comportamentais na perspectiva da aprendizagem organizacional. Dentro do enfoque da Gestão Estratégica de Pessoas, busca-se respostas ao seguinte questionamento: Quais as tendências e desafios para o desenvolvimento de competências comportamentais e organizações de aprendizagem?

Segundo Chiavenato (2005), atualmente, o cenário corporativo vem sendo marcado por mudanças crescentes, profundas e complexas que têm a globalização como mola propulsora. Conseqüentemente, têm sido obrigadas a adotar novos modos de se estruturar, se relacionar interna e externamente, produzir e gerenciar..

A aprendizagem organizacional é apontada como o modo que as organizações têm encontrado para responder a esses desafios e garantir o sucesso e sobrevivência, tornando-se capaz não somente de reagir e se adaptar às mudanças, como de mudar ela própria, continuamente, em uma postura proativa de aprendizado contínuo.

Com efeito, a valorização do capital humano tem despontado como uma das tendências principais em gestão corporativa. Diante disso, investir em pessoas e no desenvolvimento destas têm sido o modo que as organizações tem encontrados de promover o aprendizado organizacional.

Nesse sentido é sabido hoje que, no indivíduo, a competência técnica não está dissociada da competência comportamental. Ou seja, a capacidade técnica não é mais garantia da entrega de resultados que agreguem valor para a organização. Além do conhecimento intelectual e habilidade técnica é esperado hoje que o profissional saiba trabalhar em equipe, tenha flexibilidade, participe ativa e efetivamente na busca de resultados, aja criativamente e inove processos e métodos organizacionais (FELIPPE, 1998).

Muito se tem pesquisado e produzido acerca do treinamento de competências técnicas. Não se pode dizer o mesmo, entretanto, em relação aos estudos sobre o desenvolvimento das competências comportamentais.

Cabe à organização identificar as características pertinentes à sua necessidade facilitando atividades de desenvolvimento de pessoal com foco em competências comportamentais que favoreçam a aprendizagem organizacional. Nesse sentido, este estudo pretende contribuir ao elencar as principais tendências e desafios no que se refere ao desenvolvimento de competências comportamentais, bem como sua relação com a construção de organizações de aprendizagem, visando uma maior compreensão sobre o tema e a busca de soluções.

### **Objetivos.**

**Geral:** Compreender a importância e a necessidade do desenvolvimento de competências comportamentais para a construção de em organizações de aprendizagem bem como as principais abordagens utilizadas para essa finalidade.

### **Específicos:**

- Caracterizar os conceitos de “Competências comportamentais” e “Organizações de aprendizagem”;
- Identificar, na literatura científica, perspectivas e tendências no que se refere ao desenvolvimento das competências comportamentais no âmbito organizacional e à construção de organizações que aprendem;
- Relacionar os achados das etapas anteriores em busca de soluções que favoreçam o desenvolvimento das competências comportamentais e a aprendizagem organizacional.

## Cap 1. Aprendizagem Organizacional – as organizações que aprendem

No atual contexto de incerteza tecnológica e de mercado, a aprendizagem organizacional tem sido apontada como caminho para assegurar e desenvolver competitividade, produtividade e inovação nas organizações. Mais do que um caminho único, a expressão “aprendizagem organizacional” vem sendo apresentada na literatura especializada como “um grupo de percursos pelos quais as empresas concebem e organizam conhecimento e rotinas em suas atividades e em sua cultura, e adaptam e desenvolvem eficácia organizacional através do desenvolvimento e aproveitamento das diversas competências de seus recursos humanos.” (SOUZA, 1999, apud ANTONELLO, 2005).

Segundo Garvin (1993, apud FLEURY, 2001) as organizações que aprendem são aquelas capazes não apenas de criar, adquirir e transferir conhecimentos, mas também de refletir esses aprendizados em novas práticas e comportamentos.

Muitas das definições existentes de aprendizagem organizacional partem do princípio de que, para responder à mudança, a organização tem que aprender continuamente (HUBER, 1991, apud ANTONELLO, 2005). Dessa forma, abordar esse tema implica procurar compreender como são tomadas as decisões e de que forma as pessoas atuam frente aos constantes desafios com que se deparam no exercício profissional.

De acordo com Fleury (2001) o processo de aprendizagem em uma organização pode ocorrer nos níveis do indivíduo, do grupo e da organização como um todo. No nível individual, se dá por meio de caminhos diversos e é carregado emocionalmente tanto de modo positivo quanto negativo. Na medida em que se configura em um processo social partilhado pelas pessoas do grupo fala-se em aprendizagem no nível do grupo. Já o nível da organização, é a institucionalização dos níveis anteriores de aprendizagem e se expressa por meio da estrutura, regras, procedimentos e elementos simbólicos organizacionais. Nesse nível as organizações desenvolvem memórias que retêm e recuperam informações.

Partindo desse raciocínio, a autora destaca o importante papel que tem a gestão do conhecimento nos processos de aprendizagem dentro das organizações, integrando os processos de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, bem

como de disseminação e de construção de memórias, num processo coletivo para o desenvolvimento das competências necessárias à organização.

O desenvolvimento de competências é tomado como o cerne para a construção das organizações de aprendizagem e será abordado com maior aprofundamento o decorrer deste trabalho.

Senge (1990), importante referência no tema, define “organização que aprende” como aquela que está “continuamente expandindo sua capacidade de criar seu próprio futuro”, agregando à tradicional aprendizagem adaptativa (reativa) a aprendizagem generativa (proativa) que amplia a capacidade de criar. Segundo ele, é necessária a combinação de uma “visão” mais uma “estratégia” para promover o auto-desenvolvimento individual dentro de uma organização em contínua autotransformação.

O autor foca inicialmente o indivíduo, seu processo de autoconhecimento e de clarificação de objetivos e projetos para então deslocar o foco para o grupo e, por fim, por meio do raciocínio sistêmico, para a organização. Nesse sentido construiu guias de ação visando ao desenvolvimento da aprendizagem organizacional por meio da consciência e da explicitação dos modelos mentais individuais, de grupo, bem como dos modelos de construção de projetos coletivos.

Em se tratando da aplicação da aprendizagem em nível organizacional podemos observá-la como um reflexo de uma coletividade da aprendizagem individual, do treinamento e do desenvolvimento (WANG & AHMED, 2002, apud ANTONELLO, 2005). Assim, o processo de aprendizagem individual tem significativo impacto tanto no conceito como nas práticas de aprendizagem organizacional já que essa inicia-se a partir das pessoas.

Essa dimensão individual é analisada por vários modelos dentre os quais o de “aprendizado experiencial”, baseado, principalmente, nos trabalhos de Dewey, Lewin e Piaget. Segundo os autores, “o aprendizado é, por natureza, um processo de tensão e conflito, que ocorre através da interação entre o indivíduo e o ambiente, envolvendo experiências concretas, observação e reflexão, e gerando uma permanente revisão dos conceitos” (ANTONELLO, 2005). O trabalho mais conhecido é o de Kolb (1990 apud ANTONELLO, 2005), que propõe o ciclo de

aprendizagem vivencial, no qual a aprendizagem é compreendida como um processo cíclico de experimentação, reflexão, pensamento e ação.

Para Nonaka e Takeuchi (1997 apud ANTONELLO, 2005), o conhecimento organizacional não pode ser gerado por si próprio, mas somente a partir da iniciativa do individual e da interação social. Nessa perspectiva, a aprendizagem organizacional é, de certo modo, a socialização da aprendizagem individual dentro da organização. Argyris e Schön (1978 apud ANTONELLO, 2005) defendem que as atividades de aprendizagem dos indivíduos podem ser facilitadas ou inibidas por um “sistema ecológico de fatores denominados sistema de aprendizagem organizacional”. Verificamos assim que a aprendizagem baseada na interação entre as pessoas (grupo) e a organização é enfatizada por diversos autores.

Logo, na medida em que a aprendizagem individual contribui para a organizacional, ocorre uma sinergia. Entretanto o resultado é maior do que a soma das competências individuais (FIOL & LYES, 1985 apud ANTONELLO, 2005), constituindo-se num processo de aperfeiçoamento das ações através de uma ampliação e socialização do conhecimento. Assim, a mudança do comportamento organizacional reflete o resultado do processo da aprendizagem organizacional.

A partir da revisão teórica e de uma reflexão acerca dos trabalhos desenvolvidos sobre o tema, observa-se a existência de alguns pontos em comum que se referem à definição de aprendizagem organizacional (ANTONELLO, 2005):

- 1) Processo – em termos de continuidade e noção de “espiral”;
- 2) Mudança – baseada na transformação de atitude;
- 3) Grupo – por enfatizar a interação e o coletivo;
- 4) Criação e reflexão – sob a ótica da inovação e da conscientização;
- 5) Ação – por um lado, pela apropriação e disseminação do conhecimento, tendo como referência uma visão pragmática e, por outro, o experienciar, vivenciar e compartilhar através das interações;
- 6) “Situação” – a aprendizagem sempre ocorre em função da atividade, do contexto e da cultura no qual ocorre ou se situa, sendo carregada de significado informal;

- 7) Cultura – pela construção de significados, na forma compartilhada de dar sentido às experiências, baseada na história compartilhada.

Observa-se, assim, que o grande salto qualitativo necessário à aprendizagem organizacional perpassa a valorização e desenvolvimento de novos comportamentos e atitudes, individual e coletivamente, condizentes com este novo paradigma. Logo, verifica-se que as organizações de aprendizagem não podem ser desenvolvidas sem pessoas de aprendizagem e que as dimensões do relacionamento interpessoal e do auto-desenvolvimento são essenciais para que a aprendizagem organizacional se concretize.

## Cap. 2. Competência – um conceito em multifacetado

Para se poder transferir a aprendizagem organizacional para o cotidiano das empresas, é imprescindível que sejam compreendidos alguns de seus processos e abordagens. Se a aprendizagem é o eixo central das organizações, as pessoas são conduzidas ao centro da trama organizacional. Tendo em vista que o maior capital das empresas hoje é o capital intelectual, a que se constatar que se trata de um patrimônio gerado especificamente pelas competências das pessoas.

Podemos definir Gestão por Competências, como um modelo de gestão empresarial que enfatiza dependência entre as competências organizacionais e individuais, uma vez que são as pessoas que ao colocarem em prática o patrimônio de conhecimentos da organização, concretizam as competências organizacionais e fazem sua adequação ao contexto. (DUTRA, 2001). A Gestão por competências é um conjunto de ferramentas que torna possível às organizações instrumentalizar suas áreas de Recursos Humanos e Gestores para proceder gestão e desenvolvimento de pessoas, com foco, critério e clareza.

É um modelo que visa integrar todos os subsistemas de Recursos Humanos, alinhando-os com a estratégia organizacional. Ou seja, partindo do planejamento estratégico da organização, direciona as ações de captação e seleção, treinamento e gestão de carreira dos colaboradores visando atingir seus objetivos e metas. É um processo que envolve todos os níveis da empresa: corporativo, divisional, grupal e individual (TELES, 2007a).

Apesar de bastante rico e difundido, o modelo de gestão baseado em competências não é o foco deste trabalho. Para esse fim, tomaremos apenas o conceito de “competência” como ponto de partida para uma maior compreensão de como se dá o processo de desenvolvimento de pessoas e organizações.

Assim, podemos definir as competências de uma empresa como compostas de competências organizacionais e humanas. As “competências organizacionais” são aquelas necessárias para o sucesso da organização sendo subdivididas em “competências básicas” - coerentes com a atividade – e “essenciais” - competências diferenciais para o sucesso do negócio. Já as “competências humanas”, “funcionais” ou “profissionais” são o conjunto de saberes das pessoas que trabalham na

organização, configurando a base individual das competências organizacionais (SOUZA, 2010).

Partindo dessa classificação das competências como profissionais e organizacionais, destaca-se que o conjunto de competências profissionais, aliado a processos e outros recursos dão origem e sustentação à competência organizacional. Vamos então às teorizações que envolvem os conceitos relativos às “competências humanas”.

Nesse sentido, Durand (apud TELES, 2007) desenvolveu um conceito de competência baseado em três dimensões complementares e interdependentes: conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA). Para ele, competência é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à consecução de determinado propósito. Conhecimento sendo definido como uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo. A habilidade se trata da capacidade de aplicar o conhecimento adquirido visando atingir um objetivo específico. Já as atitudes são estados complexos que afetam o comportamento, determinando a escolha de um curso de ação pessoal. Segundo o autor, a aprendizagem que leva ao desenvolvimento das competências deve levar em conta a assimilação de conhecimentos, aquisição de habilidades e internalização de atitudes relevantes ao alcance de determinado fim.

Apesar de bastante difundido, o modelo do CHA apresenta dificuldades por comportar variações na compreensão e no uso das categorias que o integram. Não obstante, esse modelo tem o mérito de colocar em questão que a competência não pode ser pensada apenas nos domínios do conhecimento e da técnica.

Rabaglio (2008) uma das autoras que trabalha com o conceito CHA, propõe uma categorização das competências em técnicas e comportamentais. As “competências técnicas” compõem-se de conhecimentos e habilidades em técnicas ou funções específicas (Ex.: programador de um software específico, técnico em contabilidade, desenhista projetista, etc.). Já as “competências comportamentais” são as atitudes e comportamentos compatíveis com as atribuições a serem desempenhadas (Ex.: iniciativa, criatividade, habilidade de relacionamento interpessoal, comunicação verbal, liderança, negociação, empreendedorismo,



espírito de equipe, bom humor, entusiasmo, espírito de servir, humildade, extroversão, persuasão, atenção a detalhes, participação, cooperação, facilidade para trabalhar com metas, foco em resultados, flexibilidade, empatia, agilidade, etc.).

Algumas outras definições de “competência técnica” e “competência comportamental” são expostas a seguir.

Souza (2010) também descreve as competências humanas como compostas pelas competências técnicas e comportamentais. No que se refere às “competências técnicas” ele complementa a definição de Rabaglio destacando a questão da formação acadêmica.

Em relação à definição de “competências comportamentais” da autora anterior, Souza (2010) acrescenta que as atitudes e comportamentos só se transformam em competências se conscientemente construídos, incorporados e reproduzidos quando necessários. A “competência comportamental”, para o autor é, então, a capacidade de contatar, integrar e identificar as próprias emoções, motivações e pensamentos, vivenciando e gerenciando-os conscientemente, para expressá-los eficazmente na forma de comportamentos e atitudes que garantam mais satisfação e realizações em sua vida profissional e pessoal. Enfatiza que, no mercado de trabalho atual, o que torna um profissional diferenciado são as competências comportamentais e emocionais.

O aspecto emocional também é considerado na teorização de Felipe (2009) sobre competências. Para ela “competências comportamentais” dizem respeito a “inteligência emocional”, ou seja, o nível de equilíbrio e adequação em que o indivíduo interage com o meio no qual está inserido. São exemplos as habilidades como pró-atividade, flexibilidade, criatividade, organização, comunicação, foco em resultados, ousadia, planejamento, administração do tempo, etc.

Analogamente, “competências técnicas” estão relacionadas à “inteligência intelectual”, ou seja, a quantidade de conhecimento formal e acadêmico que o indivíduo conseguiu adquirir (domínio de idiomas, formação acadêmica, domínio de metodologias de trabalho, etc.).

Kussama (2010) considera a competência técnica e comportamental como os dois fatores de sucesso e excelência profissional. A autora subdivide a competência técnica em:

- Formação escolar condizente com o cargo, cursos de especialização e de reciclagem profissional;
- Experiência profissional com alta performance em qualidade e conhecimento técnico, adquirida mediante teoria e prática;
- Visão de negócio aberta a complexidade do mercado globalizado. Capacidade de proceder a análise do mercado, da necessidade do cliente, de projetar tendências a partir da realidade atual e trazer do futuro as ações preventivas e inovadoras no contexto de hoje;
- Raciocínio lógico rápido, tido como fonte alimentadora de todo o processo. Pois, estar bem preparado tecnicamente, saber se comportar na necessidade do mercado, exige um raciocínio lógico do profissional e, o que as empresas precisam hoje é, acima de tudo, que isto seja rápido dada a velocidade da mudança. Já a vertente comportamental da competência é tida como o conjunto de comportamentos e atitudes visando o alcance da excelência nos aspectos que envolvem uma equipe de trabalho em prol de um resultado da organização. É subdividida em:
  - Comunicação e Relacionamento, tidas como base. O aperfeiçoar dessa capacidade deve ser perseguido para que os objetivos pessoais e organizacionais sejam alcançados, equilibrando os aspectos racionais e emocionais e compreendendo a comunicação como ação comum;
  - Tomada de Decisão e Realização, representadas como chave. Cabe a cada um a escolha, que gera resultados diferentes e envolve riscos. A ação correta, entretanto, é essencial quando se busca resultado positivo;
  - Autoconhecimento, como a essência. Necessidade de conscientização do grau de maturidade pessoal e profissional para saber lidar com as barreiras e oportunidades no cotidiano. Conhecer-se como essencial ao profissional que almeja o sucesso.

Fagundes (2009) entende como “competências técnicas” todas aquelas que são obtidas através de educação formal, treinamentos e experiência profissional, essenciais para o pleno desenvolvimento das atribuições do cargo.

As “competências comportamentais”, por sua vez, são as que possibilitam maior probabilidade de obtenção de sucesso na execução de determinadas atividades, podendo ser inerentes às características de personalidade de um indivíduo, obtidas no convívio social e aprimoradas através de treinamentos e auto-desenvolvimento. Ele as subdivide em cinco grupos a saber:

1. Intelectuais – São as competências necessárias para reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos;
2. de Comunicação – São as competências utilizadas na forma de expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, clientes internos e externos, de cooperação, de trabalho em equipe, de diálogo, de exercício da negociação e de comunicação;
3. Competências Sociais – São aquelas necessárias para atitudes e comportamentos necessários para transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa;
4. Competências Comportamentais – Necessárias para demonstrar espírito empreendedor e capacidade para a inovação, iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e implicações éticas do seu trabalho.
5. Competências Organizacionais – Necessárias para compreensão do negócio, seus objetivos, relações com o mercado, ambiente sócio político (conhecimento em negócio, planejamento, orientação para o cliente).

As diversas teorizações acima demonstram a multiplicidade de interpretações que tangem os conceitos de competências técnicas e comportamentais. Observa-se assim, no que se refere às “competências técnicas”, que alguns autores atêm-se

apenas ao aspecto de formação profissional, treinamentos técnicos e conhecimentos formais especializados. Alguns, referem-se à experiência profissional. Outros, entretanto, incluem dimensões como visão de negócio e raciocínio lógico no rol das competências técnicas, aspectos estes, que são facilmente classificados como comportamentais para diversos outros autores. Resumidamente, é possível reconhecer que a “competência técnica” tem como base o conhecimento adquirido na formação profissional. Em outras palavras, ela é própria daqueles cujo currículo é adequado à função que exercem e que, de modo geral, são profissionais que revelam a preocupação em se manterem atualizados.

Já a competência comportamental parece ser adquirida através da experiência. Faz parte das habilidades sociais e emocionais que exigem atitudes adequadas das pessoas para lidar com situações do dia-a-dia. Nesse campo os pontos de imprecisão são ainda mais contundentes. Enquanto alguns autores satisfazem-se em classificar competências comportamentais apenas em termos de comportamentos e atitudes adequados ao desempenho profissional, outros agregam a dimensão da satisfação pessoal.

O aspecto emocional também é considerado por vários autores, denominando de “competência emocional” ou “inteligência emocional” a capacidade do sujeito em identificar, gerenciar e saber expressar eficazmente pensamentos e emoções na forma de comportamentos. Também o fato das competências comportamentais serem tomadas como aspectos intrínsecos da personalidade e/ou serem elas passíveis de aprendizagem e desenvolvimento constitui argumentações que merecem reflexão. Nesse âmbito salientam-se as questões da interação com o meio, da ação, do auto-conhecimento, e do auto-desenvolvimento como eixos fundamentais.

Outro ponto de imprecisão nas abordagens que tomam o CHA como competências refere-se ao conceito de atitude. Embora tal conceito seja essencial para a definição de competência, também há muita variação no seu entendimento. De maneira geral, percebemos que se entende atitude como um sinônimo de comportamento, de ação. Em Psicologia, contudo, o conceito de atitude é bastante específico e designa uma “predisposição” a responder cognitivamente, afetivamente ou comportamentalmente a um objeto específico de modo particular.

Avançando um pouco mais no que se refere à teorização sobre competências humanas, apresentamos uma outra vertente com os posicionamentos de mais alguns autores.

Dutra (2001), tentando aperfeiçoar o modelo do CHA, propõe que seja articulada uma nova variável a esse conjunto: a entrega, ou seja, o valor agregado ao processo de trabalho. Associado ao conceito de competência está o conceito de complexidade. Segundo o autor, cada indivíduo possui um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, o que não garante que a organização se beneficie disso. É preciso levar em conta a capacidade de entrega do indivíduo à empresa. Assim, o conceito de complexidade permite avaliar o nível de entrega e da agregação de valor das pessoas.

É possível definir diferentes níveis de complexidade de entrega para cada competência e o que diferencia dois indivíduos de competências semelhantes em seu desempenho no trabalho é justamente essa capacidade de entrega, ou seja, como ele utiliza seu potencial para a realização de suas tarefas (Ibid, 2001). Para ele, *“desempenho é o conjunto de entregas e resultados de determinada pessoa para a empresa ou negócio”* e *“a agregação de valor dos indivíduos é sua contribuição efetiva ao patrimônio de conhecimentos da organização, o que lhe permite manter suas vantagens competitivas ao longo do tempo.”* Percebe-se, desta forma, uma forte relação entre competências organizacionais e individuais.

Para Boterf (2003), a competência está no saber mobilizar e aplicar os recursos disponíveis na atividade profissional. Destaca que a competência está além das qualificações individuais, mas no resultado dessas qualificações no trabalho. Esse estudioso relaciona o conceito de competência à mobilização, à articulação de recursos para a ação, enfatizando os resultados das qualificações dos indivíduos nos resultados práticos no trabalho.

De acordo com Fleury e Fleury (2000), *“competência é um saber agir responsável e reconhecido, que implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.”* O enfoque desse conceito está na capacidade do indivíduo mobilizar recursos para a ação.

Os conceitos acima explicitados associam competência e desempenho. Verifica-se então que, nessa vertente alternativa ao CHA, o conceito de competência é ampliado. Capacidade é tudo o que se desenvolve e explora sob a forma de potencial e que é mobilizado numa ação a qual associa-se à noção de competência. Ou seja, não se trata de considerar as pessoas competentes, mas sim suas ações ou comportamentos. (RUAS, 2005). Reforça-se assim, a importância da dimensão comportamental para o desenvolvimento das pessoas e das organizações.

Resumidamente, de acordo com Dutra (2001, apud TELES, 2007), existem duas grandes correntes que conceituam competência. Uma delas, a corrente americana, afirma que competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que credencia o indivíduo a exercer determinado trabalho. A outra corrente defendida, francesa, relaciona competência às realizações do indivíduo em determinado contexto, àquilo que ele produz ou realiza no trabalho.

O presente estudo pretende analisar a questão do investimento nas competências profissionais, com enfoque em sua vertente comportamental, como pedra angular para o desenvolvimento de pessoas e organizações de aprendizagem. Para tanto partiremos do conceito de competência comportamental extraído do modelo do CHA em termos de requisitos de habilidades e atitudes, agregando tanto a dimensão do comportamento em ação quanto a da predisposição individual para essa ação. A partir de então, avançaremos na questão da mobilização desse potencial na forma de desempenho e entrega em articulação com o contexto. Nesse escopo estão incluídas as competências interpessoais, de tomada de decisão e solução de problemas, visão sistêmica e estratégica, transferência de conhecimentos, inovação e mudança, e a denominada inteligência emocional que articule os aspectos intrapessoais a tudo isso agregando valor ao indivíduo e a organização como um todo.

### **Cap. 3. Desenvolvimento de competências comportamentais – uma realidade emergente e emergencial**

Conforme já exposto, o conceito de competência gerou uma gama de instrumentos e referenciais teóricos que são utilizados em várias áreas das organizações, na tentativa de se modernizar e responder aos desafios destes novos tempos. Na medida em que reconhecem que quem detém o capital intelectual e o conhecimento são as pessoas, investir nelas, isto é, em sua totalidade biopsicossocial passou a ser uma estratégia de sobrevivência empresarial. E um dos eixos deste investimento é o desenvolvimento de competências.

Partindo da teorização de que todo profissional tem um perfil de competências técnicas e comportamentais, pode-se dizer que essas últimas têm sido foco de muitas atenções no ambiente empresarial, porque o mercado do passado só tinha olhos para as competências técnicas. Ou seja, se o profissional fosse tecnicamente competente, já possuía os requisitos para ocupar seu lugar no mercado de trabalho. (EBOLI, 2001).

Nesse contexto, pode-se depreender que as ditas competências comportamentais eram negligenciadas porque, antigamente, os cargos privilegiavam uma hierarquia rígida e as pessoas eram contratadas exclusivamente de acordo com a experiência profissional, formação acadêmica e cursos extracurriculares. (FELIPPE, 1998). Porém, as várias mudanças ocorridas nas empresas nos últimos anos (globalização, aumento da competitividade, necessidade da utilização de técnicas avançadas de negociação), trouxeram com elas a necessidade do trabalho em equipe e conseqüentemente a valorização das competências interpessoais.

De acordo com Eboli (2001), essa troca de paradigma na gestão de empresas, ou seja, a passagem da administração taylorista/fordista para a gestão flexível, teve um impacto bastante forte no comportamento das organizações. Estruturas verticalizadas e centralizadas cedem espaço a estruturas horizontais e amplamente descentralizadas. A rígida divisão entre trabalho mental e manual tende a ser eliminada; tarefas fragmentadas e padronizadas tornam-se integrais e complexas, exigindo, em todos os níveis da organização, pessoas com capacidade de pensar e de executar diversas tarefas ao mesmo tempo.

Como resultado, surgiu um novo ambiente empresarial, caracterizado por profundas e freqüentes mudanças, pela necessidade de respostas cada vez mais ágeis para garantir a sobrevivência da organização.

Nesse sentido há que se considerar que, embora a formação acadêmica e outras competências técnicas continuem sendo importantes numa trajetória de sucesso, atualmente, ninguém nega que a personalidade também é determinante ou até mais determinante para o sucesso. Apenas não se falava muito disso, ou não se tinha consciência do tamanho de sua importância num bom desempenho profissional. Hoje é indiscutível que cuidar da própria empregabilidade vai muito além dos títulos acadêmicos e experiência profissional, mas passa, principalmente, pelo desenvolvimento de competências comportamentais e pelo aprimoramento da própria personalidade (RABAGLIO, 2008).

Diante disso, não é raro verificar que muitos profissionais, de todos os níveis, considerados exímios tecnicamente, têm sido desligados de suas empresas, porque não perceberam a importância das competências comportamentais e/ou não se adequaram em tempo hábil. No mundo organizacional de hoje, o comportamento é um diferencial competitivo para qualquer profissional que tem como meta uma carreira ascendente dentro da empresa (FAGUNDES, 2009).

Logo, mostra-se evidente que o que se chama de “competências comportamentais” assume cada vez mais importância no exercício de uma profissão: a capacidade de escuta, as atitudes de acolhida, a capacidade de iniciativa, a tenacidade e a autoconfiança são qualidades cada vez mais requeridas nas situações profissionais. As exigências de qualidade de serviço e de cooperação, a complexidade dos problemas a resolver, as arbitragens ou os acontecimentos aleatórios que se deve enfrentar são, dentre outros, fatores largamente explicativos. Isso vale não somente para os funcionários mais graduados de uma organização, mas também para todos os empregados. É normal, portanto, que a gestão ou que uma política de Recursos Humanos procure obter “comportamentos profissionais” desejados. O profissionalismo não é somente uma questão de saber-fazer: ele também tange ao saber ser (BOTERF, 2003).

É o conhecimento que se tem de si mesmo e do outro, sua flexibilidade diante do diferente, sua adaptabilidade diante das mudanças e do novo que se renova a



cada instante, sua proatividade, sua capacidade de se comunicar assertivamente e sua conduta ética e ecológica que o torna o profissional mais competitivamente diferenciado. Assim, conhecer nossas emoções, dimensioná-las, saber expressá-las, torná-las aliadas e parceiras da nossa racionalidade, na busca de nossos objetivos, têm se constituído na grande novidade em termos de capacitação para o mercado de trabalho e determinante para o aumento da empregabilidade de qualquer profissional (SOUZA, 2010).

Tudo isso representa um forte impacto sobre o perfil de gestores e de colaboradores que as empresas esperam encontrar nas próximas décadas. Exige-se cada vez mais das pessoas uma postura voltada para o auto-desenvolvimento e para a aprendizagem contínua. Segundo Eboli (2001), para desenvolver esse novo perfil é preciso que as empresas coloquem em prática sistemas educacionais que privilegiem o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, em vez de privilegiar, apenas, o conhecimento técnico e instrumental.

Nesse sentido é sabido que muito foi investido em treinamentos técnicos e empresariais. Percebeu-se, entretanto, que após muito pouco tempo os resultados eram insatisfatórios, pouco expressivos no que diz respeito à efetividade da implantação dos processos de mudança de atitude e comportamento em geral. As informações eram passadas, porém não eram adequadamente absorvidas e implementadas pelos indivíduos. Era necessária, então, uma outra abordagem de treinamento, mais efetiva, mais assertiva e mais mobilizadora (RABAGLIO, 2008).

Para dar conta desse desafio, diversas metodologias de Treinamento e Desenvolvimento têm sido criadas e implementadas nas organizações. O capítulo seguinte apresente algumas delas.

#### **Cap. 4. Abordagens de T&D com enfoque em competências comportamentais – semeando mudanças**

De acordo com Chiavenato (1999) o desenvolvimento das competências necessárias ao alcance dos objetivos de uma organização se dá pelo processo de aprendizagem. Em se tratando de tecnologia educacional o autor diferencia as técnicas de treinamento, em relação ao uso, quanto àquelas orientadas para o conteúdo, para o processo ou mistas. As do primeiro tipo são desenhadas para a transmissão de conhecimento e informação, sendo a aula expositiva, a leitura, a instrução programada e a instrução assistida por computador os principais exemplos.

Já as técnicas de treinamento orientadas para o processo são desenhadas para mudar atitudes, propiciar a conscientização de si e dos outros, bem como desenvolver habilidades interpessoais. São as que enfatizam a interação entre os participantes visando influenciar mudança de comportamento ou de atitudes, mais do que simplesmente transmitir conhecimento expositivo. Alguns processos são utilizados para desenvolver intravisão (insight) interpessoal – consciência de si e dos outros – como meio para mudar atitudes e desenvolver relações humanas. Entre as técnicas mais utilizadas para esse fim estão a dramatização, o treinamento da sensibilidade e o desenvolvimento de grupos.

As técnicas mistas, por sua vez, são comumente utilizadas não apenas para transmitir conhecimentos substantivos ou conteúdo, como também para alcançar alguns objetivos estabelecidos para as técnicas mais orientadas para o processo. Entre elas sobressaem-se métodos de conferências, estudos de casos, simulações e jogos, e várias técnicas de treinamento no cargo (on the job – treinamento de instrução no cargo, de orientação, de iniciação, rotação de cargo etc).

Uma vez que o enfoque deste trabalho concerne ao desenvolvimento das competências ditas comportamentais, ateremo-nos a descrição das técnicas voltadas para o processo e mistas. Para tanto, subdivide-se as metodologias em vivenciais e não-vivenciais.

Dentre algumas das metodologias não-vivenciais para o desenvolvimento de competências comportamentais temos o estudo de caso, a discussão em grupo e o treinamento fora da empresa. Vamos a cada uma delas:

O estudo de caso baseia-se no pressuposto de a competência do sujeito pode ser desenvolvida mediante o estudo e a discussão de casos concretos. Em tal metodologia o sujeito recebe uma descrição de um problema organizacional por meio de um caso concreto por escrito. Após estudá-lo sozinho e sugerir a melhor solução segundo sua opinião, o treinando reúne-se com outros participantes que receberam o mesmo caso para discutirem-no. A partir das discussões em grupo sobre as diversas propostas de solução é realizada uma tentativa de identificar os processos envolvidas nas mesmas. O principal objetivo dos estudos de caso é proporcionar aos participantes a descoberta dos princípios subjacentes aos vários problemas estudados, uma vez que não existe solução única para a maioria dos casos, o que encoraja o desenvolvimento de maior flexibilidade face aos problemas organizacionais. (CHIAVENATO, 2003). Nas análises de estudo de caso utiliza-se a experiência de outras organizações para que o sujeito possa descrever e diagnosticar os problemas reais, analisar as causas, desenvolver alternativas de soluções, selecionar a mais adequada e a implementá-la (teoricamente). Os estudos de casos proporcionam discussões estimulantes, bem como excelentes oportunidades para o desenvolvimento de habilidades analíticas, de julgamento, de comunicação e persuasão. (CHIAVENATO, 1999).

Outra metodologia, a discussão em grupo, pressupõe uma reunião bem planejada e com propósitos específicos. É particularmente indicada quando o objetivo é criar ou modificar atitudes, embora possa ser usada em uma grande variedade de situações. A comunicação de mão dupla favorece a motivação por parte dos treinandos, capacitando-os a identificar não só suas próprias idéias como também as dos demais componentes do grupo. Ao coordenador do grupo (instrutor) não cabe apresentar soluções ou respostas, mas suscitar questões e criar condições para que os participantes cheguem a elas, cabendo-lhe, então, uma avaliação dos progressos alcançados. Na situação de discussão, há possibilidade de aceitação ou rejeição de cada participante por parte do grupo, acompanhada de críticas ou sanções. Diante disso, cabe ao coordenador estruturar a situação de forma a minimizar os efeitos negativos maximizando os positivos.

O treinamento fora da empresa é uma recente tendência. Utiliza-se o treinamento externo, muitas vezes, na busca de novos conhecimentos, atitudes e comportamentos que não existem dentro da organização e que, portanto, precisam ser obtidos fora dela. Este tipo de treinamento geralmente é oferecido por organizações especializadas em Treinamento e Desenvolvimento (T&D) e que oferecem esquemas integrados, cujo foco primário consiste em ensinar aos treinandos a importância de se trabalhar em conjunto, como uma equipe. (Ibid, 1999).

No que se refere aos métodos vivenciais para o desenvolvimento de competências comportamentais, eles envolvem a criação de situações artificiais de aprendizagem nas quais os participantes têm oportunidade de vivenciar situações análogas ao dia-a-dia de trabalho, porém em um ambiente seguro aonde podem experimentar e exercitar uma diversidade de comportamentos e atitudes. São procedimentos que poderão ajudar na mudança de comportamento, além de identificar como a pessoa age em grupo (FELIPPE, 1998). São aqui tratados sob a denominação comum de técnicas de dinâmica de grupo. São, então, apresentadas algumas de suas modalidades.

Na dramatização (role playing) os participantes assumem papéis e representam as pessoas envolvidas em determinado caso. A técnica tem como vantagem oportunizar treinando sentir a opinião e os sentimentos dos outros. Tem, porém, algumas desvantagens. O instrutor precisa orientar antecipadamente cada participante sobre o papel que deve assumir que, por sua vez, devem encarar o experimento como atividade legítima de treinamento. Alguns podem superdramatizar a situação, colocando mais ênfase no papel do que na solução de problemas. Para outros, a situação pode parecer muito infantil. Esse tipo de abordagem parece envolver mais diretamente os aspectos emocionais de um problema, enquanto o estudo do caso fica em plano apenas intelectual.

Os jogos empresariais variam de jogos relativamente simples a simulações altamente complexas. Muitos simulam problemas que envolvem varias empresas concorrentes. Os jogos são divididos em partes, nas quais os participantes devem tomar uma série de decisões que referem-se, geralmente, às áreas comuns à maioria das empresas, ou seja, finanças, vendas, produção, pesquisa e

desenvolvimento. As conseqüências das decisões tomadas em cada parte são reveladas imediatamente de modo a permitir a utilização no período de decisões subseqüentes. (CHIAVENATO, 2003). Neste tipo de técnica equipes competem umas com as outras tomando decisões sobre situações reais ou simuladas de empresas. Tanto os jogos empresariais como os exercícios de dramatização colocam a pessoa no papel de ator ou participando de problemas gerenciais. Ambos apresentam a vantagem de criar um ambiente similar em relação às situações reais em que a pessoa trabalha sem os altos custos envolvidos em ações reais indesejáveis. Contudo é difícil simular todas as situações reais da vida cotidiana. (CHIAVENATO, 1999).

Tanto nas dramatizações como nos jogos empresariais, após a vivência, o facilitador deve trabalhar os resultados observados. De acordo com GRAMIGNA (1999 apud, TELES, 2007b), a metodologia do CAV – Ciclo de Aprendizagem Vivencial – favorece a compreensão e interpretação dos comportamentos dos participantes e consiste em quatro etapas de reflexão sobre o exercício:

1. *Relato dos sentimentos*: os participantes contam quais sentimentos a atividade mobilizou em cada um deles.
2. *Processamento do exercício*: o desempenho do grupo durante a realização da atividade é discutido pelos participantes, levando em consideração alguns aspectos comportamentais.
3. *Generalização*: o facilitador solicita aos participantes que relacionem a vivência com suas atividades profissionais, de modo que possa tirar conclusões do que foi aprendido.
4. *Aplicação*: o facilitador levanta junto aos participantes informações de como poderão aplicar os aprendizados obtidos no dia-a-dia.

O treinamento da sensibilidade é um método que visa a mudança comportamental por meio da interação grupal de maneira não-estruturada. Também denominado de treinamento de laboratório, grupos de encontro ou grupos T (grupos de treinamento), tem como objetivo aplicado, em geral, criar condições favoráveis à mudança de conduta, no indivíduo, no grupo, na organização. (MATTA, 1975). Trata-se de uma técnica que “reúne pessoas em ambiente livre e aberto para discutir

seus processos de interação e a si mesmas de modo que tenham consciência do próprio comportamento e de como ele é percebido pelos outros para reforçar a sensibilidade a respeito”. (CHIAVENATO, 2005). Com a ajuda de um facilitador, o grupo focaliza os processos pelos quais as pessoas aprendem, por meio da observação e participação sendo proibidos os comandos e instruções. Compete ao facilitador incentivar a livre expressão de idéias, atitudes e convicções com o objetivo de melhorar a capacidade de ouvir e compreender as pessoas, a tolerância quanto às diferenças individuais e a habilidade de resolver conflitos e antagonismos.

Nessa atmosfera de “grupo reeducativo” espera-se que o indivíduo reaprenda algo de si mesmo, de seu impacto sobre os outros, de suas aptidões interpessoais, apercebendo-se de como ele mesmo se conduz e como se comportam os outros sob determinadas pressões situacionais, e todos obtendo, do grupo, mútua retroalimentação intelectual e afetiva. (MATTA, 1975). Com o desenrolar do processo espera-se o indivíduo-participante evolua, em seu processo de desenvolvimento pessoal, da preocupação com percepções segmentares em torno de papéis sociais e atitudes individuais, para uma fase em que se ensejam percepções totais e sistêmicas, relacionadas com processos ocorridos no grupo.

Segundo Matta (1975), o laboratório focaliza, ou evolui, irresistivelmente, para focalizar sentimentos, emoções ou processos afetivos que subjazem no mapa real das interações sociais que se dão no grupo, aqui-e-agora, efetivamente vividas (ou convividas) pelos seus indivíduos-treinandos, durante o experimento. Seu tema, o conteúdo das discussões, vem a ser então, as próprias comunicações verbais ou não-verbalizadas que ocorreram ou estão ocorrendo entre os participantes do experimento. Esse processo, naturalmente, gera catarses afetivas e intelectuais.

Esse tipo de processo visa ao desenvolvimento de habilidades ditas de “sensibilidade social (também chamada empatia ou percepção social) e de “flexibilidade de ação” (também dita flexibilidade perceptual, de atitude ou de comportamento). Ademais, objetiva-se desenvolver aptidões específicas de comportamento social relacionadas à comunicação eficaz, saber ouvir e saber expressar-se, saber avaliar informações, dar e receber feedback, etc.

O autor acrescenta ainda que mais do que constituir uma experiência de aprendizagem, o grupo T parece, também, ser espaço para o desenvolvimento de

equipes ou quaisquer grupos institucionais e também para a mudança dos climas organizacionais

Diante do exposto, pode-se depreender que, por meio das diversas técnicas de dinâmica de grupo, objetiva-se a leitura e compreensão dos movimentos do grupo além da intervenção neles para que seus membros possam alcançar uma maior compreensão de seu próprio processo e, partir daí, decidam ou não sobre sua mudança (SHAW, 1981, apud BITENCOURT, 2001). Para Bitencourt (2001), é possível identificar o grupo como um dispositivo de aprendizagem coletiva e individual, pelo fato de que os processos relacionais acontecidos no seu interior funcionam, segundo Osório (1997 apud BITENCOURT, 2001), como um “sala de espelhos” em que cada membro vê parte de seu eu projetado nas atitudes do outro. A relação intersubjetiva que é desenvolvida entre eles favorece o desenvolvimento daquilo que Bion (1970 apud BITENCOURT, 2001) identificou como mentalidade grupal. Dado que essa mentalidade grupal funciona como mecanismo de estímulo ou de resistência às mudanças, a intervenção a partir da dinâmica de grupo possibilita trabalhar a mentalidade grupal a partir da atitude de consciência e comprometimento com os fatos, com a aprendizagem e com a mudança num grupo.

## Cap 5. Da criação de potencial à conversão em desempenho – “o pulo do gato”

De acordo com Brandão, *“Competência não é apenas o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer determinada atividade, mas também o desempenho expresso pela pessoa em determinado contexto, em termos de comportamentos e realizações decorrentes da mobilização e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho.”* (BRANDÃO, 2006 apud ODERICH, 2001)

É por intermédio da aprendizagem que se desenvolvem as competências. Já o desempenho é a manifestação da competência, daquilo que o indivíduo aprendeu. (TELES, 2007a).

A aprendizagem organizacional, é uma proposta que muitos autores têm apontado como a “chave” para o desenvolvimento de competências. Em se tratando do desenvolvimento de competências parece haver, entretanto, uma lacuna entre o potencial de recursos desenvolvidos e o desempenho propriamente dito. Freedberg (2000 apud ODERICH, 2001)) reitera que, apesar dos aumentos maciços do potencial de desempenho resultantes de treinamentos, novas ferramentas e reestruturações, “raramente houve qualquer coisa comparável a um aumento correspondente no próprio desempenho. Uma inundação no que se refere a potencial e apenas um gotejar no desempenho” (p.69). Assim, o autor afirma que o principal desafio não é a criação de potencial, mas sua conversão em desempenho.

Nesse momento, retomamos a vertente que aborda as competências como práticas observadas no ambiente de trabalho, o que as diferencia potencial meramente (BITTENCOURT, 2001).

Logo, ao considerarmos que competência está relacionada com fazer algo bem feito, estamos vinculando esse conceito às idéias de ação e de resultado. Seguindo este raciocínio competência está relacionada a desempenho, com o comportamento de alguém e com a qualidade deste desempenho (DUTRA, 2001).

Diante disso, verifica-se que as abordagens de T&D apresentadas no capítulo anterior parecerem estar mais alinhadas ao conceito de competência de acordo com o que prescreve o modelo do CHA e se voltam, deste modo, a metodologias de



aprendizagem de habilidades e atitudes no que se refere ao desenvolvimento de competências comportamentais. Entretanto, conforme já mencionado, é necessário algo mais para que essa criação de potencial possa ser revertida no desempenho propriamente dito e este que se traduza em resultados para a organização. Para tanto são necessários novos esforços no sentido de estratégias de ensino-aprendizagem e da análise e intervenção sobre outras variáveis atuantes no processo de transferência deste potencial para o dia-a-dia profissional e sua conversão em desempenho.

Dando continuidade a essa linha de raciocínio pode-se enunciar que a noção de competência mostra-se indissociável da ação. Exatamente por tentar traduzir um fenômeno tão complexo e ainda tão pouco compreendido, como a relação entre conhecimento e ação, ação e desempenho, é que o termo apresenta-se impreciso conceitualmente. Boterf (2003) refere-se acertadamente à competência como um conceito em construção.

Nesse novo enfoque, Perrenoud (1999, apud HIROTA e LANTELME, 2001) esclarece que o desenvolvimento de competências, independentemente de sua classificação em técnicas ou comportamentais, dependeria não somente de treinamentos formais com ênfase em habilidades específicas e conhecimentos teóricos, mas da necessidade da ação do indivíduo em diferentes situações reais da atividade profissional que envolveriam igualmente repetição (a fim de buscar a consolidação) e variação (a fim de desenvolver a capacidade de mobilização). Assim, o desenvolvimento de competências implica necessariamente o desenvolvimento de uma capacidade de aprender a aprender (metacognição).

Através da Aprendizagem Organizacional é possível evoluir nesse sentido em busca de melhores resultados, o que pressupõe que a organização tenha estratégias não apenas de estímulo como também de mobilização de competências entre seu corpo funcional. Introduzindo a proposta da Aprendizagem Organizacional no que se refere ao desenvolvimento de competências, algumas abordagens são importantes de serem apresentadas.

Kolb (1997, apud Oderich, 2001) propõe o ciclo de aprendizagem vivencial, constituído de sequências interligadas entre experiência concreta, observações e

reflexões, formação de conceitos abstratos e generalizados, e teste das implicações dos conceitos em novas situações, esse último novamente gerando a experiência concreta e retomando o ciclo. O autor busca uma integração entre aprendizagem pela experiência e aprendizagem pela reflexão. Senge (1999) propõe que as organizações desenvolvam cinco disciplinas fundamentais no processo de aprendizagem: domínio pessoal, modelos mentais, visões compartilhadas, aprendizagem em grupo e pensamento sistêmico.

Já Kim (1998 apud Oderich, 2001)) foi quem apresentou a distinção entre aprendizagem operacional (aquela que ocorre no processo de aquisição de habilidade físicas para produzir ações) e aprendizagem conceitual (capacidade de articular conceitos sobre uma experiência). E Garvin (1993 apud Oderich, 2001)) apresenta 5 caminhos através dos quais a aprendizagem organizacional pode ocorrer: resolução sistemática de problemas; experimentação; experiências passadas; circulação de conhecimento; experiências realizadas por outros.

Outro modelo é o da tecnologia andragógica de educação proposta por Knowles (1989, apud HIROTA e LANTELME, 2001) que considera a co-responsabilidade do adulto o ponto-chave para o sucesso em seu processo de aprendizagem.

A andragogia privilegia as diferenças individuais, respeitando conhecimentos, vivências e habilidades do adulto, de maneira a diagnosticar, com ele, seus pontos fracos e supri-los, tendo como base o contexto em que o adulto se insere. Ao mesmo tempo, estimula o aprendizado em grupo na medida em que cria condições para se desenvolver num ambiente de troca e aprendizado a partir das diferenças individuais, hoje o grande desafio no campo da gestão de pessoas.

Diante do exposto propõe-se o desenvolvimento de competências como um processo educativo que, a partir de uma aprendizagem significativa que integra conhecimento, vivencia e pratica, tenha capacidade de extrapolar os limites de uma “sala de aula” e fazer-se presente como um diferencial que o sujeito carregará por toda a vida.

Hirota e Lantelme (2001) apontam algumas características importantes a serem adotadas em uma abordagem que visa ao desenvolvimento de competências com enfoque no desempenho articulado com o contexto:

- Reflexão sobre experiências anteriores, já que tais experiências e os significados a elas atribuídos podem facilitar as barreiras para a aprendizagem e, ao mesmo tempo, consistir nelas. Nesse sentido Schön (1991 apud HIROTA e LANTELME, 2001)) sugere que a reflexão sobre a ação pode trazer mudanças positivas nas teorias que guiam tais ações.
- Discussão de problemas reais, como recurso para a estruturação, teorização ou abstração, reflexão crítica, formulação de hipótese e análise de resultados. Desse modo busca-se propiciar a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades para solução de problemas através do desenvolvimento da metacognição (ou seja, da capacidade do indivíduo para refletir sobre o seu estilo pessoal de aprendizagem e os métodos e técnicas mais eficazes para tanto, resultando em maior capacidade para aprender a resolver problemas, independentemente do maior ou menor conhecimento sobre o assunto) (WAVE, 1997 apud HIROTA e LANTELME, 2001).
- Consideração do sistema de mediação de signos (e seus significados) dos indivíduos, no sentido de romper barreiras para a mudança do paradigma atual e facilitar a disseminação dos novos conceitos nas organizações, através da conscientização e compreensão do processo de mediação e construção de novos significados. A aprendizagem é influenciada pelos símbolos e conceitos culturalmente construídos e influenciados pelo ambiente social que envolve o processo de aprendizagem.
- Ênfase na ação como forma de reconstrução dos significados, sendo a ação o elemento que permite a interação do indivíduo com o ambiente sócio cultural em que vive, ela é ao mesmo tempo elemento de reconstrução da realidade e do conhecimento. Assim, como elemento fundamental dessa interação, a ação permite ao indivíduo dar sentido à sua realidade e reconstruí-la, e, na medida em que isso se dá, o mesmo ocorre também com seu conhecimento. Logo, a ação é considerada um elemento integrante do processo de aprendizagem e não apenas o seu resultado.

Tais características adotam como pressuposto que o aprendizado não é meramente um produto acumulado, mas um processo de construção de significados resultante da interação do indivíduo com o mundo, num processo dinâmico de uso e reformulação do que se sabe (FOLLET, 1995 apud HIROTA e LANTELME, 2001)). Assim construído, esse conhecimento atua como mediador da percepção, dos significados atribuídos, das decisões e ações do indivíduo diante das situações.

Busca-se, desse modo, uma abordagem de aprendizagem que integre cognição-ação-significados. Entretanto, a maioria das abordagens utilizadas no desenvolvimento de competências assume uma separação entre o saber e o fazer (cognição e ação), considerando o conhecimento uma entidade abstrata, auto-suficiente e independente das situações nas quais é aprendido e usado (BROWN ET AL., 1989 apud HIROTA e LANTELME, 2001)). Pelo contrário, observa-se que as situações e o contexto são tão importantes quanto o conteúdo da aprendizagem, pois o contexto sociocultural influencia o significado atribuído ao conhecimento pelo indivíduo.

Tomando o conhecimento como uma mistura dinâmica de experiências, valores, informações contextuais e intuição que estrutura a avaliação e incorporação de novas experiências e informações, este se revela, assim, como algo incrustado nos seres humanos, na interação entre indivíduos, nos recursos físicos, nos bancos de dados, na cultura etc. (ANTONELLO, 2005). Isso significa que não é mais possível entender a aprendizagem somente como uma construção de conhecimento formal. Nesse sentido, novos modos de conceber e praticar a formação revelam o potencial formativo de situações de trabalho e da aprendizagem experiencial na ação.

Assim, é preciso destacar a pluralidade de situações de aprendizagem que o ambiente de trabalho proporciona, surgindo uma unidade de tempo e de lugar entre a formação e o exercício do trabalho. Antonello (2005) refere-se ao tipo de formação que se alicerça nas experiências e nas vivências dos indivíduos e coletivos que uma estratégia formativa pode transformar em aprendizagem por via simbólica, formalizando o informal, ou de promover um ciclo (recursivo) de construção de novos saberes a partir de saberes em utilização.

## **Cap. 6. Desenvolvendo competências através da aprendizagem pela ação – agregando desempenho e resultados**

A partir das reflexões lançadas no capítulo anterior podemos apontar a “aprendizagem pela ação” como uma metodologia para o desenvolvimento de competências que apresenta como principal diferencial o fato de o desempenho ser parte integrante do processo de aprendizagem.

Tal abordagem faz uso da resolução de problemas para promover a capacitação da pessoa, fazendo com que ela conheça melhor o seu mecanismo interno de pensar e estruturar problemas, reflita sobre o seu conhecimento, tenha maior segurança na exposição de suas incertezas e melhore seu trabalho em grupo.

É apontada por Pedler (1996 apud HIROTA e LANTELME, 2001) como método de resolução de problemas e de aprendizagem em grupo que visa a provocar mudanças nas pessoas, no grupo e na organização. Ainda, como uma forma de aprender a partir das ações e, através da dedicação, do tempo necessário ao questionamento e à reflexão sobre essas ações, de modo a descobrir novas formas de análise para o mesmo problema e a pensar melhor quanto às ações futuras (WEISTEIN, 1995 apud HIROTA e LANTELME, 2001).

Seus pressupostos básicos, de acordo com Ifal (1996 apud HIROTA e LANTELME, 2001) são que:

- a motivação para a aprendizagem decorre dos problemas ou dificuldades reais enfrentados pelo indivíduo na sua atividade profissional;
- uma das maiores barreiras para a aprendizagem pode ser uma idéia ou conceito distorcido, consequência de experiências passadas. Portanto, a aprendizagem não deve ser entendida apenas como aquisição de novos conhecimentos, mas envolve também o re-ordenamento do conhecimento já adquirido;
- a aprendizagem torna-se mais eficaz quando se aprende de e com outras pessoas, superando problemas vitais de suas atividades, para os quais, em princípio, ninguém tem a solução;
- a aprendizagem decorre do contato do indivíduo com a realidade e com as consequências de suas ações.

Assim, a “aprendizagem através da ação” é um processo que envolve um pequeno grupo trabalhando com problemas reais, implementando ações e aprendendo, como indivíduos, como equipes e como organização. A metodologia, segundo Marquadt (2005), tem seis componentes descritos a seguir:

1. O problema (projeto, dificuldade, oportunidade, questão ou tarefa), que deve ser significativo e urgente e por cuja solução toda equipe é responsável. Ele deve propiciar ao grupo oportunidades de aprender, acumular conhecimentos e desenvolver habilidades individuais, grupais e organizacionais.
2. O grupo ou equipe de aprendizagem pela ação como entidade central. Deve compor-se de integrantes com formações e experiências diversas, englobando várias perspectivas e incentivando pontos de vista inovadores.
3. O processo de questionamento investigativo e do ouvir reflexivo, acima das afirmações e opiniões. O foco é nas perguntas certas e não nas respostas corretas (evidenciando não apenas o que a pessoa sabe mas também o que desconhece). Através das perguntas busca-se esclarecer o problema, identificar soluções possíveis e, então, partir para a ação. Além disso, fortalecem o diálogo, estimulam a coesão, promovem um pensamento inovador e sistêmico e ampliam os resultados da aprendizagem.
4. Ação para a resolução do problema. A metodologia requer que o grupo seja capaz de tomar providências em relação ao problema por meio da implementação de ações (do contrário há perda de energia, criatividade e dedicação). Enuncia que não há aprendizado de fato até que uma medida seja implementada e observada. Confere à ação o poder de ampliar o aprendizado por oferecer uma base para a importante dimensão da reflexão. Toma-se por ação a reformulação do problema, definição da meta, estabelecimento de estratégias e colocação em prática.
5. Compromisso com o aprendizado. A solução de um problema organizacional proporciona benefícios rápidos e de curto prazo. O maior e mais produtivo benefício, contudo, é o aprendizado obtido individualmente e pelo grupo como um todo, bem como a forma em que é aplicado de modo sistemático em toda a organização tendo assim maior valor estratégico para a empresa. O método impulsiona o aprendizado e desenvolvimento dos indivíduos e da equipe pois,

quanto mais dinâmico o grupo de tornar, mais rápido e melhores serão as decisões tomadas e sua capacidade de agir.

6. O treinador/facilitador da metodologia, necessário para garantir o foco do grupo no mais importante e urgente, auxiliar na reflexão sobre o aprendizado e formas de funcionamento de cada um (formas de: ouvir, reformular o problema, dar feedback, planejar, trabalhar; bem como as premissas que sustentam suas crenças e atitudes). O facilitador auxilia os participantes a focalizar o que estão alcançando, suas dificuldades, os processos adotados e suas implicações.

Segundo seus principais defensores, as organizações estão se voltando para a aprendizagem pela ação devido a sua capacidade inigualável de reagir aos grandes desafios enfrentados pelas empresas no sec XXI, quais sejam:

- Maior complexidade dos problemas organizacionais.

Pelo fato da metodologia fundamentar-se na solução de problemas de modo interativo e dinâmico possibilita-se ao grupo novas perspectivas para enxergar o problema e solucioná-lo. As diversas perspectivas consolidam o pensamento sistêmico, que faz o grupo enxergar o todo e não as partes; os relacionamentos, em vez de padrões lineares de causa e efeito; as estruturas subjacentes, no lugar de eventos; e os perfis das mudanças em vez de fotografias paradas.

- Necessidade de novas aptidões e atributos de liderança.

A maioria dos programas de desenvolvimento de liderança tem sido ineficaz e cara (PFEFFER & FONG, 2002 apud MARQUARDT, 2005). Há uma separação entre aprendizagem e ação: muito pouco do aprendizado é transferido para o local de trabalho; o ambiente empresarial está mudando tão depressa que o conhecimento obtido nos programas chega muito lentamente e é inadequado; além de faltar pensamento reflexivo no processo educacional (MCNULTY & CANTY, 1995 apud MARQUARDT, 2005).

A aprendizagem pela ação difere do treinamento habitual em liderança no seu “objetivo primário”, que consiste em fazer as perguntas apropriadas, em vez de descobrir respostas rigorosamente definidas por outros. A metodologia não isola nenhuma dimensão do contexto em que os gerentes trabalham; antes, ela desenvolve o líder como um todo para a organização inteira.



- Maior importância das equipes eficazes e de alto desempenho.

Na aprendizagem pela ação a capacidade para pensar e aprender em equipe surge de modo natural. O grupo compartilha responsabilidades claras em relação a problemas concretos, o que requer unidade e sucesso por parte da equipe. O processo de questionamento contínuo e de aprendizado compartilhado estabelece um poderoso vínculo entre os integrantes, promovendo uma forte coesão. O desenvolvimento de consenso a respeito de problemas e metas ajuda a aumentar a clareza da tarefa e promove comunicações seguras, espírito de colaboração e compromisso, durante o qual emerge a sinergia e o aprendizado.

- Maior necessidade de capturar e transferir conhecimento útil.

Segundo Marquadt (2005), uma Organização e Aprendizagem é construída em torno de 4 subsistemas primários: (1) expansão das habilidades e dos recursos de aprendizado; (2) cultura e estrutura organizacional transformadas; (3) envolvimento de toda a cadeia empresarial no processo de aprendizagem; (4) mais recursos para gerenciar o conhecimento.

No que se refere aos grupos envolvidos nos processos de “Aprendizagem pela Ação”, o autor faz uma analogia destes como mini-organizações de aprendizagem na medida em que modelam perfeitamente o que uma Organização e Aprendizagem é e como deveria operar. Isso devido ao fato de que tais grupos buscam aprender continuamente com todas as suas ações e interações. Além disso, adaptam-se rapidamente a mudanças ambientais. O aprendizado e o conhecimento são continuamente apreendidos e transferidos para outras partes da empresa, que poderiam se beneficiar com a experiência. Os indivíduos que participam desses grupos usufruem da grande vantagem proporcionada pelas perguntas e pela reflexão, que favorecem seu crescimento contínuo quando voltam aos seus respectivos trabalhos. Essas pessoas tornam-se melhores aprendizes bem como melhores líderes. À medida que os integrantes da Aprendizagem pela Ação retomam suas atividades, suas novas mentalidades e habilidades afetam gradualmente toda a organização, resultando em uma cultura com mais probabilidade de aprender continuamente, recompensar o aprendizado e conectá-lo a todas as atividades empresariais.



- Maior necessidade de aprender e menos tempo para isso.

Weintein (1995 apud MARQUARDT, 2005).) comenta que os participantes da Aprendizagem pela Ação aprendem em 3 níveis distintos: (1) entendendo algo intelectualmente, (2) aplicando uma habilidade recém-adquirida e (3) experimentando e, portanto, empreendendo um desenvolvimento interior que atinge crenças e atitudes e conduz ao crescimento pessoal. A metodologia se mostra eficaz, sobretudo nesse 3º nível, porque promove uma dissonância interna, enquanto a ação ou o problema pode fornecer o impulso externo. O processo de Aprendizagem pela Ação visa aos participantes tornarem-se conscientes de suas limitações e pontos fracos, bem como de seus pontos fortes, bem como receberem o feedback e a ajuda necessários.

O crescimento pessoal, intelectual, psicológico e social é favorecido pela abordagem da Aprendizagem pela Ação. Butterfield e Willis (1998 apud MARQUARDT, 2005).) comentam que os participantes do processo experimentam o “aprendizado revolucionário” quando se dão conta da necessidade de ir além das crenças e desafiar as premissas atuais subjacentes a suas visões de mundo. Essa propensão para mudar e crescer é um pré-requisito do desenvolvimento. Entre as habilidades e aptidões desenvolvidas através do processo destacam-se:

- Habilidades críticas de reflexão, indispensáveis para o aprendizado transformador do indivíduo (Mezirow, 1991 apud MARQUARDT, 2005);
- Capacidade de investigação e questionamento, que permite ao indivíduo ir além da defesa e imposição de suas próprias opiniões;
- Pensamento sistêmico, que auxilia os indivíduos a uma percepção menos linear;
- Aptidão para adaptar-se e mudar;
- Habilidade para escuta ativa e maior autoconsciência;
- Empatia, a capacidade para se conectar aos outros que, de acordo com McGill e Beaty (1995 apud MARQUARDT, 2005), é uma das mais valiosas habilidades de relacionamento desenvolvidas na Aprendizagem pela Ação;

- Talento para solução de problemas e escolha de estratégias
- Habilidades de facilitação e apresentação.

McGill e Beaty (1995, apud Hirota e Lantelme, 2001) recomendam o uso da aprendizagem na ação em processos de aquisição de habilidades e competências, no desenvolvimento profissional contínuo, no desenvolvimento gerencial e como mecanismo de implantação da Organização de Aprendizagem, ou seja, como parte do sistema gerencial da organização.

Weisntein (1994 apud Hirota e Lantelme, 2001) aponta como principais resultados da aprendizagem na ação:

- um melhor desenvolvimento de trabalhos em equipe;
- relacionamentos mais abertos no trabalho;
- incremento na autoconfiança e no autoconhecimento;
- maior consciência da importância do processo no desenvolvimento das tarefas.

Assim, o poder e a atratividade da aprendizagem pela ação parecem residir em sua capacidade de aumentar e expandir o conhecimento de uma organização, ao mesmo tempo em que se soluciona problemas críticos urgentes e complexos. Ademais, por basear-se em diversas dinâmicas da área de aprendizagem (cognitiva, comportamental, social, humanista e construtivista), e as aplicar, ela gera uma surpreendente velocidade, profundidade e amplitude de aprendizado.

- velocidade do aprendizado. Os participantes passam por todos os ciclos de forma contínua e ininterrupta, o que permite aos grupos um rápido desenvolvimento tanto individual quanto de equipe.
- profundidade do aprendizado. Como as perguntas são contínuas e desafiam as premissas e perspectivas das pessoas, dá-se um aprendizado profundo. As perguntas reflexivas feitas durante o diálogo criam níveis de aprendizado double-loop (razões por que) e triple-loop (os sistemas por trás dos porquês).
- amplitude do aprendizado. Com a orientação do facilitador, novos aprendizados e conhecimentos são transferidos entre as equipes e organizações.

Diante do exposto, pode-se depreender que essa ferramenta apresenta grande potencial para responder bem ao desafio de desenvolver competências, na medida em que agrega o desenvolvimento de potencial à sua mobilização na forma de desempenho atendendo as necessidades mais prementes do contexto e, por esse motivo, proporcionando resultados concretos para organizações, grupos e indivíduos.

## Cap 7. O papel das organizações – outras variáveis atuantes

Avançando um pouco mais, faz-se necessário abordar outras dimensões organizacionais que impactam mais ou menos diretamente o processo de desenvolvimento de competências e construção de organizações que aprendem.

Nesse sentido, convém insistir que “claro está que uma empresa que não concentra o máximo de seus investimentos nas pessoas que nela trabalham comete um grande erro estratégico. Sem recorrer à inteligência de todos os membros da empresa, sem desenvolver essa inteligência, a empresa ficará reduzida a utilizar apenas aquela de seu escalão superior, que não bastará mais, que já não basta mais.” (VIALLET, 1985 apud BOTERF, 2003)

Retomando o conceito de empregabilidade, verifica-se que ela não se reduz a adaptabilidade a um posto de trabalho. A empregabilidade se define menos em relação a um emprego determinado do que em relação à capacidade interna que a pessoa tem para construir competências pertinentes em relação a novos empregos. Isso não significa, entretanto, que a empregabilidade seja responsabilidade apenas da pessoa. A organização na qual ela se situa e age deve, igualmente, favorecer essa empregabilidade.

De acordo com Boterf (2003) cabe às organizações condições para desenvolver ou estimular a empregabilidade facilitando a transversalidade, favorecendo uma variedade das situações de aprendizagem, treinando para a reflexividade sobre as práticas profissionais, recrutando não somente pela busca de competências similares, mas também pela capacidade de criar novas competências, tratando a avaliação não como uma operação de controle, mas como uma oportunidade para criar ciclos de aprendizagem.

O autor aponta como condições essenciais para o desenvolvimento de competências o “saber”, o “querer” e o “poder” agir. Nesse sentido, a operacionalização das competências não tem a ver apenas com a responsabilidade ou com a capacidade do indivíduo. Ela é resultante de suas qualidades pessoais (experiência formação) e, ao mesmo tempo, das condições das quais ele se encontra em situação de trabalho.

Para Boterf (2003), as condições da situação de trabalho que têm uma incidência sobre a operacionalização das competências são diversas: organização do trabalho, relacionamentos interpessoais, condições de trabalho, informações disponíveis, relações de gerenciamento, equipamentos e instalações, contexto socioeconômico, critérios de gestão, regras de funcionamento, relações inter-serviços ou entre departamentos, procedimentos, gestão de Recursos Humanos.

A adoção de tal ponto de vista tem conseqüências práticas importantes: implica a superação de uma problemática da produção e da gestão das competências. A formação inicial ou continua não pode assegurar, sozinha a efetividade das competências; pode, no máximo, comprometer-se com a disponibilização de conhecimentos ou de capacidades. Ela não pode garantir a passagem destas ultimas ao estatuto de competências. Assim, a geração, a manutenção e o desenvolvimento das competências não podem ser senão o resultado de uma política global que implique uma organização do trabalho co-produtora de competências.

## **Cap 8. Desenvolvendo Pessoas e Organizações de Aprendizagem - em busca de soluções integradas**

Segundo Matta (1975), qualquer aprendizagem do tipo cognitivo ou prescritivo, que se dá ao nível da tarefa, tem que ser complementada pela aprendizagem socioafetiva, interpessoal ou comportamental. Nesse sentido, complementa que não há metodologia única e mais adequada a um desenvolvimento equilibrado de aptidões de tarefa, aptidões afetivas e aptidões de processo de coordenação: ou competência “técnica”, competência interpessoal e competência de processo de mudança. Assim, para se promover o desenvolvimento de pessoas e organizações de forma global, alinhada e efetiva faz-se necessário lançar mão de vários recursos, técnicas e abordagens de modo a tirar o que há de melhor em cada uma delas.

Em relação às técnicas mencionadas no capítulo 4, podemos encontrar uma série de pontos positivos tais como o fato de voltarem-se para a mudança de atitudes e de comportamento, para a conscientização si e dos outros, bem como para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e das relações humanas, enfatizando a interação entre os treinandos, mais do que simplesmente transmitir conhecimento expositivo.

As metodologias não-vivenciais, entretanto, merecem algumas ressalvas pelo fato de atuarem apenas na dimensão intelectual e, portanto, deixando de lado os aspectos afetivos e da experimentação tão importantes para a internalização do aprendizado e efetivação de mudanças mais profundas e duradouras. Entretanto não se deve negar a vantagem de proporcionarem a reflexão, a interação, o diálogo e a busca de soluções e novos olhares para as questões envolvidas.

As abordagens vivenciais por sua vez, apresentam as vantagens de propiciar o experienciar afetivo dos conteúdos e o treino de habilidades em um ambiente seguro. Tais condições se mostram como um terreno fértil para a tomada de consciência de si e do outro, dando oportunidade para que o indivíduo possa se colocar em diferentes situações e exercer papéis distintos. Entretanto, conforme mencionado, é preciso reconhecer a dificuldade de simular todas as situações reais da vida cotidiana. Ademais, em quaisquer situações, porém, surgirá o problema da transferência da aprendizagem para as situações reais, fora do laboratório, o risco

de choque na “reentrada”, a incompatibilidade entre mudanças operadas no treinamento e os valores e métodos correntes na organização. (MATTA, 1975)

Nesse sentido convém mencionar algumas proposições e recomendações sobre os efeitos dos métodos de laboratórios de dinâmica de grupo o sentido de promover seu melhor aproveitamento (ROGERS, 1970 apud Matta, 1975): 1) ocorrem mudanças pessoais na sensibilidade social (empatia), na aptidão de manejar os sentimentos, no comando das motivações, nas atitudes de auto-orientação e hetero-orientação, e no nível de interdependência; 2) para ser eficaz, o treinamento de grupo deve ser relevante para o ambiente organizacional e para a vida da pessoa; 3) para melhor determinar o impacto do treinamento sobre o indivíduo, é adequado adotar-se relações de consultoria com bases contínuas, de acompanhamento; 4) é preciso mensurar diferenças individuais, para identificar em que tipos de pessoas se observam certos efeitos do treinamento. Não devemos agir como se os efeitos fosse os mesmos para todas as pessoas (BELASCO, 1969 apud Matta, 1975); 5) deve-se prestar maior atenção às interações entre características organizacionais, climas de liderança, objetivos das organizações e efeitos-resultados do treinamento; 6) um corolário é a necessidade de explorar a interação entre métodos de dinâmica de grupo e outras experiências de aprendizagem; 7) devem-se aumentar os esforços para relacionar as mudanças de conduta introduzidas pelo treinamento com mudanças na eficácia do desempenho do trabalho.

Para responder aos desafios da conversão desse potencial gerado pelas abordagens anteriormente citadas em desempenho efetivo e contextualizado pode-se sugerir a metodologia da aprendizagem através da ação como complementar. Conforme tratado no capítulo 6, a efetividade desta metodologia parece residir em:

- uso de problemas reais e atuais da atividade profissional como principal recurso de aprendizagem;
- as reuniões periódicas constituem um “espaço” de reflexão sobre esses problemas e a ação do indivíduo;
- os laços de confiança que se estabelecem entre os membros atuam como motivadores para que o participante possa buscar novas formas de agir aumentando sua autoconfiança para assumir maiores riscos;

- a reflexão sobre a ação, como apoio do grupo favorece a tomada de consciência sobre as principais dificuldades ou deficiências dos recursos do indivíduo;
- a ênfase na reformulação da ação na busca por mudar a situação problemática, através do questionamento: o que poderia ser feito em relação ao “problema”, exercitando a capacidade do indivíduo de mobilização e teste dessas ações em situações reais;
- permite trabalhar a reformulação de significados atribuídos pelo indivíduo a determinados conceitos e idéias utilizados por ele para conduzir sua ação. (HIROTA & LANTELME, 2001)

A aprendizagem pela ação parece então transcender a distinção entre competências técnicas e comportamentais, entre treinamento e ação além de integrar o desenvolvimento de competências nos âmbitos individual, grupal e organizacional.

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se concluir que o desenvolvimento deve ser visto como algo mais amplo do que o treinamento, pois inclui o feedback, a preparação e a orientação individual, entre outros aspectos.

Desse modo, a profissionalização não se reduz à formação. Boterf (2003) enuncia que a diversidade das situações e das modalidades de aprendizagem deve ser reconhecida. Envolver-se na realização de um projeto transversal, realizar uma nova missão profissional, contribuir para a troca de práticas, participar de dispositivos de análise e retornos de experiências, alternar a responsabilização em unidades operacionais, trabalhar com um consultor interno ou externo. Essas são algumas das situações que podem ser oportunidades para desenvolver o competências profissionais sendo que o percurso permite esse desenvolvimento por acúmulo de experiências

Ainda no que se refere às situações de aprendizagem, há que se destacar, também, as praticas que extrapolam o âmbito organizacional, abarcando a questão da família, a experiência com outras organizações, as vivências significativas em relação à vida pessoal. Tais experiências afetam a trajetória profissional e educacional. Busca-se, deste modo, a complementaridade entre abstração e experiência concreta, ou seja, conceitos que são desenvolvidos em práticas de



trabalho e vice-versa, que gerem abstrações e possam ser generalizar-se para outras situações, contribuindo significativamente para o aprender a aprender.

Tais questões resgatam a importância de se (re) pensar as competências tendo como base os três eixos propostos por Boterf (2003): formação pela pessoas, formação educacional e experiência profissional. Essa proposta lança reflexões sobre a importância da formação integral do indivíduo. Assim, acreditamos que a abordagem de competências traz consigo a idéia de educação continuada como uma proposta mais condizente com a realidade e as necessidades das pessoas, organizações e sociedade. Tais questões remetem à lacuna existente entre educação/formação e capacitação/alternativas profissionais, ou seja, ao distanciamento entre programas de T&D e a realidade organizacional. Dessa forma a proposta que se faz é que se (re) preme as questões de:

- auto-desenvolvimento - formação baseada em iniciativas do indivíduo que busca o seu desenvolvimento pessoal/profissional e gerencia sua carreira com autonomia e consciência;
- praticas voltadas ao ambiente externo da empresa e à convivência social - visão integral do ser humano;
- auto realização - satisfação pessoal e profissional.

Assim, a formação (educação) e a experiência profissional (trajetória profissional) precisam estar integradas num processo único de desenvolvimento pessoal e profissional. (BITTENCOURT, 2001). Esse é um dos maiores desafios que as organizações enfrentam atualmente. Entretanto, não se trata de uma responsabilidade exclusiva da empresa. As pessoas precisam participar ativamente dessas reflexões e promover seu auto-desenvolvimento.

Outro desafio de grande magnitude consiste na transposição da competência individual para a coletiva. A esse respeito Revans (apud MARQUARDT, 2005) comenta: “A pessoa não pode modificar o sistema (...) a menos que ela também seja modificada no processo, uma vez que a estrutura lógica de ambas as mudanças está em correspondência. A mudança no sistema chamamos de ação; no ego, chamamos de aprendizagem, de forma que aprender a agir com eficácia corresponde a saber como aprender eficazmente.”

Nesse sentido, do ponto de vista da Aprendizagem Organizacional, entende-se que o processo de aprendizagem individual é um bom ponto de partida para sua compreensão, mas não o cenário todo.

Segundo Boterf (2003), o conteúdo da competência coletiva, ou seja, das organizações de aprendizagem, consiste em saber elaborar representações compartilhadas, saber comunicar-se, saber cooperar, saber aprender coletivamente da experiência.

Aprofundando-se no tema, Senge (1990 e 1997) enuncia que a essência de uma organização que aprende reside na geração de um ciclo intenso de aprendizado que conduza mudanças essenciais de mentalidade, individual e coletivamente. A seguir são apresentados os elementos deste nível profundo de mudanças:

- Novas habilidades e capacidades: sabemos que um ciclo de aprendizado profundo está ocorrendo quando podemos fazer coisas que não podíamos fazer antes. As habilidades e capacidades características das Organizações que Aprendem moldam o que podemos entender e executar agrupando-se em:
  - Aspiração: capacidade dos indivíduos, equipes e da organização de se orientarem no sentido do que verdadeiramente lhes interessa e mudarem porque querem.
  - Reflexão e conversação: capacidade de refletir sobre premissas profundas e padrões de comportamento e de conversar de forma construtiva, tanto individual quanto coletivamente.
  - Conceituação: capacidade de ver forças e sistemas maiores em jogo e de construir formas públicas e testáveis de expressar esses pontos de vista.
- Novas percepções e sensibilidades: na medida em que se desenvolvem as novas habilidades e capacidades, o mundo que “vemos” literalmente muda. Por exemplo, com a maior percepção de nossos modelos mentais, tornamo-nos mais conscientes dos modos nos quais continuamente construímos nossa visão de mundo.
- Novos pontos de vista e crenças: gradativamente, novas percepções são assimiladas em mudanças básicas de ponto de vista e crenças. Isso não acontece

rapidamente, mas quando ocorre representa uma mudança no nível mais profundo da cultura de uma organização.

Consciente da dificuldade de dar início a um ciclo de aprendizado profundo, o autor propõe uma “arquitetura organizacional” cujos elementos podem ser alvo das intervenções necessárias à promoção do ciclo de aprendizado. Essa arquitetura constitui o domínio de ação do aprendizado organizacional, que viabiliza a mudança cultural necessária. Seus elementos são:

- **Idéias norteadoras:** para Organizações que Aprendem, as idéias norteadoras começam com a definição da visão, valores e propósito, isto é, com a declaração do que a organização representa e o que seus membros buscam criar. É o equivalente organizacional do autoconhecimento – um entendimento compartilhado do que a empresa representa, para onde ela está rumando e como pretende realizar esse propósito. Toda organização, quer ela deliberadamente os crie ou não, é regida por alguns princípios explícitos, que não são necessariamente benignos. O autor salienta que muitas tentativas de articular idéias norteadoras resultam em amenas declarações de missão ou visão, maternais e auto-lisonjeadoras. Para evitar isso, é indispensável dedicar tempo à reflexão e ao diálogo, em um processo contínuo de construção.
- **Teorias, métodos e ferramentas:** a sinergia entre estes três elementos está no cerne de qualquer campo de esforço humano que construa conhecimento. Se quisermos ensinar uma pessoa a pensar, devemos dar-lhe uma nova ferramenta cujo uso levará a esse modo de pensar.
- **Inovações na infra-estrutura:** este é o meio através do qual a organização colocará à disposição os recursos necessários para apoiar as pessoas na mudança cultural necessária: tempo, apoio administrativo, dinheiro, informações, facilitação do contato com colegas, etc. Exemplos dessas inovações podem ser: equipes autogerenciáveis, novos sistemas de remuneração e recompensa, novos projetos de processos de trabalho, entre outros.

A intenção de desenvolver uma organização que aprende deve focalizar os três elementos do triângulo da arquitetura, pois a falta de um deles leva ao desmoronamento de todo o triângulo. Sem idéias norteadoras, não há paixão, senso

dominante de direção ou propósito. As pessoas perguntam “por que estamos fazendo isso? Ou “Qual o sentido da nossa mudança de infra-estrutura?”. Sem teorias, métodos e ferramentas, as pessoas não podem desenvolver as novas habilidades e capacidades exigidas para um aprendizado mais profundo. Sem inovações na infra-estrutura, quaisquer idéias inspiradoras e ferramentas poderosas carecerão de credibilidade, pois as pessoas não têm a oportunidade nem os recursos para perseguirem suas visões ou aplicarem as ferramentas. As mudanças não podem se enraizar e tornar-se parte do tecido da vida organizacional. O aprendizado é deixado ao acaso, não sendo administrado com o mesmo empenho que é aplicado a outras atividades organizacionais críticas. Os esforços para promover o pensamento sistêmico, a reflexão, ou outras capacidades de aprendizado têm pouco impacto duradouro e de alcance organizacional.

Ademais, a implantação simultânea de todos os elementos da arquitetura gera sinergias que não ocorrem quando se direciona a atenção apenas para um dos elementos.

A partir de então, pode-se concluir que o tripé da arquitetura organizacional representa a forma mais tangível de esforços. Em contraste, o ciclo intenso e profundo de aprendizagem que gere as mudanças necessárias representa o nível mais sutil envolvido na construção de organizações que aprendem. Ambos afetam e influenciam continuamente um ao outro num processo recursivo de retroalimentação, de aprendizagem e mudança individual e coletiva.

## Considerações finais

A realização do presente estudo pretendeu abordar o tema do desenvolvimento de competências humanas no âmbito das organizações, dando enfoque ao aspecto comportamental e buscando relacionar à temática da aprendizagem organizacional. Na busca de respostas sobre as principais tendências e desafios nessa área efetuou-se vasto levantamento teórico sobre o tema, exploração dos achados, análise dos diversos pontos de vista e reflexão sobre as implicações de cada um deles. Todo esse processo terminou por proporcionar um incremento quantitativo de informações e qualitativo em termo de aprofundamento teórico e reflexivo que superou as expectativas traçadas pelos objetivos inicialmente expressos no projeto de pesquisa.

Tais avanços puderam se concretizar na medida em que esforços foram empenhados para a integração das diversas abordagens na tentativa de responder aos desafios lançados. Nessa empreitada pôde-se verificar a complexidade que envolve o tema do desenvolvimento de competências e da aprendizagem organizacional bem como sua multi-determinação. Pode-se depreender que, nesse campo, não há respostas certas e pré-existentes e que o desenvolvimento de competências está para a aprendizagem organizacional ao mesmo tempo como insumo e como produto.

Apresenta-se, então, resumidamente, as principais conclusões referentes a cada um dos capítulos produzidos para, a partir disso, trazer considerações a respeito de cada objetivo traçado para esta pesquisa.

Partimos da necessidade de se refletir sobre o tema do desenvolvimento de competências, especialmente no seu enfoque comportamental, e da aprendizagem organizacional dadas as mudanças no cenário global que vêm trazendo novas demandas e exigências para organizações em termos de competências das pessoas.

O primeiro capítulo explora os conceitos de aprendizagem organizacional, organizações de aprendizagem ou organizações que aprendem. A principal conclusão extraída é a de que a construção das ditas organizações de aprendizagem se dá por meio do desenvolvimento das competências das pessoas,

ressaltando-se a importância do desenvolvimento de novos comportamentos e atitudes para a efetivação desse processo.

O capítulo 2 aborda os vários conceitos de competências, trazendo as abordagens baseadas no modelo do CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes) e a subdivisão das competências profissionais em técnicas e comportamentais para, então, prosseguir apresentando uma vertente que considera as competências como vinculadas a desempenho e resultados. Pode-se concluir, a partir deste capítulo, que o conceito de competência apresenta vários enfoques complementares.

O capítulo seguinte trata do investimento nas competências ditas comportamentais, como tendência recente em organizações, dado que a abordagem tradicional de capacitação, com foco na aprendizagem formal, tem se mostrado pouco eficaz para responder aos novos desafios enfrentados pelas organizações para se manterem competitivas no cenário atual. Conclui-se que um novo perfil profissional, pautado em novos comportamentos e atitudes, deve ser alvo de investimentos tanto das organizações quanto das pessoas, de modo que possam garantir, respectivamente, a sobrevivência e a empregabilidade.

O capítulo 4 faz referência aos métodos de T&D que vêm sendo adotados pelas organizações para o desenvolvimento de habilidades e atitudes com enfoque comportamental. Apresenta algumas metodologias vivenciais e não-vivenciais para o desenvolvimento das competências comportamentais. Já o quinto capítulo lança a reflexão sobre o desafio de se converter o potencial em desempenho e em resultados articulados com o contexto. Para tanto, apresenta algumas abordagens teóricas que buscam trazer respostas a tais desafios. A conclusão revela a necessidade de integrar as dimensões do saber, do agir, do interagir, do refletir, do aplicar, do focar no real e importante, bem como na discussão sobre as premissas mais profundas nos níveis individuais e coletivos como condições para promover o desempenho articulado ao contexto e que agregue valor ao indivíduo e à organização.

O capítulo 6 apresenta a metodologia da aprendizagem através da ação em sua proposta de responder aos desafios lançados no capítulo anterior. Conclui-se que tal abordagem parece ser adequada tanto para a promoção do desenvolvimento das pessoas como das organizações de aprendizagem.

Já o capítulo sétimo aborda o papel das organizações nesse processo e as outras variáveis que devem ser alvo de constante reflexão e intervenção por parte das organizações, no sentido de garantir as condições para o pleno desenvolvimento das competências de seus profissionais. Sua conclusão é a de que fatores da situação de trabalho influenciam (in)diretamente podendo tanto favorecer como inibir o desenvolvimento das competências profissionais.

O capítulo 8 é uma tentativa de proceder uma análise integrada das diversas abordagens apresentadas, como uma resposta ao desenvolvimento das competências profissionais e a construção de organizações que aprendem. Ademais introduz novos pontos de vista de dimensões de análise sobre o tema, enfocando os aspectos biopsicossociais das situações de aprendizagem e a necessidade de se expandir os horizontes do desenvolvimento para além da esfera profissional. Aborda ainda o importante desafio de transposição da competência individual em coletiva, chegando-se a conclusão de que é necessário ampliar a reflexão avançada nos paradigmas, bem como pensar e intervir sistemicamente quando o assunto é desenvolvimento de competência humanas e/ou criação de organizações de aprendizagem.

Diante do exposto são apresentadas as seguintes considerações no que se refere ao alcance de cada objetivo especificado neste trabalho:

Em relação aos objetivos específicos pode-se dizer que foram alcançados um a um. No que se refere à caracterização dos conceitos de “competências comportamentais” e “organizações de aprendizagem” isso pôde ser atingido através dos capítulos 1 e 2. As principais tendências no que se refere ao desenvolvimento das competências comportamentais no âmbito organizacional e à construção de organizações que aprendem puderam ser exploradas por meio dos capítulos 4, 5 e 6. Já o último objetivo específico pôde ser alcançado no capítulo 8 quando se buscou integrar abordagens diversificadas na busca de soluções para a questão do desenvolvimento das competências comportamentais e da aprendizagem organizacional.

Quanto ao objetivo geral, conclui-se que foi alcançado com a realização deste trabalho e, conforme mencionado nos parágrafos iniciais deste capítulo, tal objetivo foi até mesmo superado com o avançar dos estudos. Tal afirmação é feita com base

no fato de que, por meio da realização deste trabalho, oportunizou-se a revisão dos próprios conceitos da autora que pôde, desta forma, superar o velho paradigma no qual acabou incidindo a despeito de seu propósito de combatê-lo.

Assim, verificou-se a artificialidade em que consiste a tradicional divisão entre competências técnicas e comportamentais, fruto do paradigma positivista, cartesiano e linear que aparta a teoria da prática, a emoção da razão, o pensamento do comportamento e que impregnou o modo de pensar e gerenciar as organizações e a própria área de Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoal.

A determinação de abordar a questão do desenvolvimento de competências apenas em seu aspecto comportamental surgiu como uma tentativa de lançar luz a uma vertente que vinha sendo negligenciada na abordagem tradicional de T&D na organização. Acontece que nesse esforço, a autora deu-se conta de haver ela mesma reafirmado essa dicotomia que almejava superar, só que, desta vez, com enfoque no outro pólo. Talvez, isso tenha ocorrido como uma tentativa de equilibrar essa balança. Entretanto, o novo paradigma da complexidade nos impele a superar esse modo de enxergar as coisas se, de fato, estamos buscando novas soluções.

Logo, faz-se necessária a adoção de um novo paradigma que trate o desenvolvimento de uma forma integrada, que não se conforme apenas com a criação de potencial, mas que se comprometa com resultados reais para as pessoas e para as organizações. Que seja capaz que ensejar mudanças profundas que alicercem uma nova maneira de pensar e agir de modo sistêmico frente aos desafios aos quais somos constantemente submetidos.

O amadurecimento dessa reflexão pôde ser verificado ao longo do desenvolvimento deste trabalho. O paradigma da complexidade traz luz a uma série de questões embora, certamente enseje muitas outras para serem decifradas e aprofundadas. Mesmo assim, não se pode negar a contribuição desse estudo revelando mais um olhar sobre o tema e gerando reflexões importantes que contribuem para o seu desvendar.



## Referências

ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R, ANTONELLO, C. S. e BOFF, L. H. e cols. *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005. Cap. 1, p. 12 – 33.

BITENCOURT, C. A gestão de competências como alternativa de formação e desenvolvimento nas organizações: uma reflexão crítica baseada na percepção de um grupo de gestores. In: RUAS, R, ANTONELLO, C. S. e BOFF, L. H. e cols. *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005. Cap. 7, p. 132 – 149.

BOTERF, G. L. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHIAVENATO, I. *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CHIAVENATO, I. *Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos: como incrementar talentos na empresa*. São Paulo: Atlas, 2003.

CHIAVENATO, I. *Comportamento Organizacional*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

DUTRA, J. S. Gestão de pessoas com base em competências. In: DUTRA, J. S. (Org). *Gestão por Competências*. São Paulo: Editora Gente, 2001. p. 25 – 44.

EBOLI, M. Um novo olhar sobre a educação corporativa – Desenvolvimento de talentos no século XII. In: DUTRA, J. S. org. *Gestão por competências*. São Paulo: Editora Gente, 2001. P. 109 – 128.

FAGUNDES, M. *Modelos de Habilidades e Competências*. Disponível em <[http://www3.catho.com.br/salario/action//artigos/Modelos\\_de\\_Habilidades\\_e\\_Competencias.php](http://www3.catho.com.br/salario/action//artigos/Modelos_de_Habilidades_e_Competencias.php)>. Acesso em set. 2009.

FELIPPE, M. I. Desenvolvendo Comportamento através da Dinâmica de Grupo. *Gestão Plus*, n. 10, set/out.1998. Disponível em <<http://www.mariainesfelippe.com.br/artigos.asp?registro=18>>. Acesso em: 4 mar. 2009.

FELIPPE, M. I. *Entrevista por Competência*. Disponível em <<http://www.mariainesfelippe.com.br/artigos/artigos.asp?registro=49>>. Acesso em nov. 2009.

FLEURY, M. T. L. Aprendizagem e gestão do conhecimento. In: DUTRA, J. S. org. *Gestão por competências*. São Paulo: Editora Gente, 2001. p. 95 – 108.

HIROTA, E. H. e LANTELME, E. M. V. Desenvolvimento de competências com a aprendizagem na ação: introdução de inovações gerenciais na construção civil. In: RUAS, R, ANTONELLO, C. S. e BOFF, L. H. e cols. *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005. Cap. 11, p. 204 – 222.

KUSSAMA, R. *Como conseguir resultados através das pessoas*. Disponível em <<http://www.lexdus.com.br>>. Acesso em jan. 2010.

MATTA, J. E. *Dinâmica de grupo e desenvolvimento de organizações*. São Paulo: Pioneira, 1975.

ODERICH, C. Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento. In: RUAS, R, ANTONELLO, C. S. e BOFF, L. H. e cols. *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005. Cap. 5, p. 88 – 115.

RABAGLIO, M. O. *Gestão por competências: ferramentas para atração e captação de talentos humanos*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

RUAS, R. L. Gestão por Competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R, ANTONELLO, C. S. e BOFF, L. H. e cols. *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005. Cap. 2, p. 34 – 55.

SENGE, P. M. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: Best Seller. 1990

SENGE, Per... [et al]. *A quinta disciplina: caderno de campo: estratégias para construir um organização que aprende*. Rio de Janeiro: Qualimark Ed., 1999.

SOUZA, L. C. P. *Competências Comportamentais*. Disponível em <http://www.indepe.com.br/competenciascomportamentais.php>. Acesso em jan. 2010.

TELES, D. D. S. *Gestão por competências e desempenho nas organizações*. Brasília: Ceteb, 2007a.

TELLES, D. D. S. *Captação e seleção de talentos*. Brasília: Ceteb, 2007b.